

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: DEMOCRATIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

**Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos
Brasil**

Resumen

El siguiente texto se dedica a la presentación de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje como camino metódico de transformación democrática de los centros educativos, a partir de prácticas comunicativo-dialógicas. Se refiere más específicamente al desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Brasil, realizando un balance de su efecto en el contexto brasileño. Está organizado en tres apartados distintos: una introducción al tema, la presentación del actual contexto, que demanda una nueva organización de los centros educativos, y la presentación de Comunidades de Aprendizaje. El texto finaliza con una breve conclusión argumentativa en favor de la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje; gestión democrática; aprendizaje dialógico; escuelas democráticas; relación comunidad-escuela.

Abstract

The present text focuses on presenting the Learning Community proposal as a methodological way to generate democratic change in the school system by using practices based on communicative dialogue. Specifically, it describes the development of learning communities in Brazil and at the same time it evaluates the efficacy of its implementation within the Brazilian context. It is, therefore, organized in 3 distinct sections: 1) an introduction to its theme; 2) a description of the present context, which requires a new way to organize places devoted to learning; and 3) a presentation of the learning community proposal. The article is finalized with a brief argumentative conclusion in favor of the learning community proposal.

Key Words

Learning communities, democratic management, dialogic learning, democratic schools, relationship between local communities and their schools.

Introducción

Está creciendo mundialmente y paulatinamente el firme reconocimiento de que los profesionales de la educación deben articularse con los familiares de los estudiantes y con la comunidad del entorno para la construcción de una escuela mejor para todas las personas. Haciendo parte de este movimiento, la propuesta aquí abordada procura ofrecer camino metódico y cuidadoso para tal articulación. En tiempos en que innovación es palabra de orden en la academia, es preciso no descuidar de la científicidad, del estudio sistemático, evitándose la experimentación irresponsable, pautada apenas en buenas ideas e intenciones, sin preocupación de los resultados e impactos producidos por las acciones propuestas en la vida de los estudiantes. Más allá de la utopía de transformar los contextos, también hay elementos teóricos e empíricos que ayudan a profundar los procesos de aprendizaje, de participación y de democracia en la escuela, cuando se trata de la propuesta de **Comunidades de Aprendizaje**.

Vale aquí esclarecer que generalmente el término está siendo utilizado de manera indistinta como referencia a varias situaciones: a las ciudades educadoras, a espacios en la red mundial de informática; como referencia a grupos colaborativos de formación y de investigación entre profesores e investigadores; para designar procesos unidos al aprendizaje organizacional y a la gestión del conocimiento y de la información en empresas. En América Latina, muchas veces y equivocadamente, el término, u otros próximos a él (comunidades aprendientes, por ejemplo), ha sido vinculado a procesos exclusivamente de educación no formal, lo que es fruto de comprensión limitada de la concepción de educación de Paulo Freire (1999), por él mismo ya denunciada en "Pedagogía de la Esperanza".

Disolviendo la profusión de sentidos dados al término y tornándolo más preciso, utilizaremos siempre **Comunidades de Aprendizaje** para reportarnos a la propuesta elaborada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, y que se refiere a un cambio cultural y social en centros educativos, para articular comunidad y escuela (Elboj et al., 2003).

Comunidades de Aprendizaje es una intervención educativa que tiene como idea central la comprensión de que **escuela es barrio y barrio es escuela**. La propuesta fue creada y viene siendo desarrollada y perfeccionada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona/España, desde la década de 1990. A partir de 2003, el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), de la "Universidade Federal de São Carlos", el cual, la autora del presente texto, coordina, se juntó al trabajo del CREA, haciendo la difusión y el desarrollo de la propuesta en Brasil y en otros países de América

Latina, entrando en diálogo entre diferentes culturas para la construcción de una escuela para todos y todas.

Transcurrida casi una década de lo que nos llevó, en NIASE/UFSCar/Brasil, a buscar alternativas de transformación de las prácticas y relaciones en las escuelas, y que nos hizo encontrar Comunidades de Aprendizaje como respuesta, estudiar su propuesta, implementarla con permanente acompañamiento e investigación, afirmamos que ella ofrece instrumentos efectivos para ese trabajo.

La primera investigación (Mello, 2002), realizada en los años de 2001 y 2002, buscó verificar los procesos de su desarrollo en las escuelas españolas, proyectando las posibilidades de implantación de la propuesta en Brasil. Fue investigación de pos-doctorado, realizada por la autora y financiada por la “Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo” (FAPESP).

Profesora de práctica de enseñanza y pasantía supervisada en el curso de Pedagogía, el primer encuentro de la referida autora con **Comunidades de Aprendizaje** fue motivado por la necesidad de obtener instrumentos para apoyar las prácticas transformadoras que ocurrían en las escuelas públicas con las cuales trabajaba y para superar las que en ellas generaban desigualdades. Se angustiaba, junto con las comunidades escolares, frente a la dificultad de comunicación entre escuelas y familias; la repartición desigual de conocimiento escolar por región de la ciudad; al aprendizaje escolar sufrible de un número muy grande de estudiantes; al desencantamiento progresivo de los niños y jóvenes con la escuela; al desencantamiento progresivo de los educadores y educadoras con la profesión; al descreimiento creciente del profesorado en la posibilidad de que la realidad vivida pudiese ser diferente; al sentimiento de soledad de las profesoras y profesores, entre otros. Se preguntaba cómo podrían, todas y todos, soñar con y en la escuela y efectivamente construir la escuela soñada.

Fue en medio del proceso de busca de instrumentos teórico-metodológicos que la autora encontró la propuesta de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Llamaba su atención el hecho de ser una propuesta que estaba siendo efectiva desde el final de los años 70, en escuelas de España. No se trataba, por tanto, apenas de una proposición teórica o de propuesta no comprobada por la práctica escolar. Además de eso, focalizaba lo que, en su entender, era la esencia de la necesaria transformación de la escuela: la posibilidad de establecerse dentro de la institución y en su entorno diálogos efectivos y acciones compartidas entre sus diferentes agentes.

Partió entonces para España, y en los años de 2001 y 2002, la autora realizó el pos-doctorado junto al CREA, de la Universidad de Barcelona. En aquel momento, pretendía conocer la propuesta para entender sus bases teóricas y metodológicas, bien como su desarrollo, evaluando también los resultados producidos. Así, se insirió intensamente en la vida del CREA (realizando las lecturas y participando de grupo de estudios y de las

orientaciones con las/los colegas del Centro), bien como en la vida de cinco escuelas de educación infantil y de enseñanza fundamental que daban inicio al proceso de transformación, o que ya se habían transformado en Comunidades de Aprendizaje. En ese período, también realizó prácticas en la Escuela de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Verneda de Sant-Martí, la primera Comunidad de Aprendizaje de España.

Poco a poco, entre lecturas, discusiones, interacciones, trabajo en las escuelas, fue percibiendo que Comunidades de Aprendizaje permitía concretamente la realización de una utopía, no como realidad dada, sino como camino en el cual se anda y se construye cotidianamente el mundo futuro, a cada paso dado - el presente como parte constitutiva del futuro, que se hace de sueño. La teoría envuelta en la propuesta fue revelándose instrumento potente, que ayuda a construir el camino y que en él también va edificándose; posibilita la construcción dialogada de las escuelas, escapando de activismo que muchas veces guía las innovaciones educacionales, o del verbalismo teórico que, al apartar la teoría de la práctica, sirve apenas para culpar o justificar las acciones de quien, cotidianamente, hace la escuela.

Impresionada con el proyecto, tenía, sin embargo, la noción de que lo que estaba viviendo en España traía elementos generales para el trabajo en Brasil, pero también elementos que se daban en el contexto específico de España: funcionamiento del sistema educacional; contexto social y económico; relación entre las diferentes culturas en interacción viva en las escuelas por intermedio de personas de diferentes orígenes étnicas y territoriales (población gitana, marroquí, latinoamericana de lengua española y de lengua portuguesa, africana subsahariana, catalana, vasca, española); presencia de hablantes de diferentes lenguas en una misma sala de aula. Retornando a Brasil, se habría que confirmar el proyecto para el contexto brasileño.

Con apoyo de la literatura pertinente, fue posible iniciar la reflexión sobre las especificidades del contexto brasileño, aún cuando estaba en España. Sin embargo, fue al regreso a Brasil, en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en escuelas públicas del país, a partir de 2003, que se dio la profundización de la comprensión. En la vivencia del proyecto en escuelas brasileñas, dialogando con las compañeras y compañeros del Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), y con estudiantes, profesoras y profesores, familiares, dirigentes y colaboradores de esas escuelas, que el proyecto fue tomando cuerpo.

En los años siguientes, la autora dirigió cinco tesis de doctorado y cinco tesinas de máster sobre el proceso de apropiación de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje y de su referencial teórico para el contexto brasileño. Además, dirigió dos investigaciones con financiamiento nacional sobre el impacto de la transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje en Brasil. Es en base a tal recorrido que el presente texto es desarrollado.

Contexto Actual

En el contexto actual, globalización y Sociedad de Información (Flecha, Gómez & Puidvert, 2001) son términos que marcan noticias, políticas y producción sociológica, componiendo un cuadro que aquí llamaremos, con base en Ianni (2004), de Globalismo.

En cuanto a globalismo, el actual contexto trae consecuencias tanto para el universo social como para el universo cultural, lo que significa cambios no apenas en el trabajo o en la economía, sino también en las familias, en la escuela, en la vida personal y en la posibilidad de participación en la sociedad.

Según Ianni (2004), los cambios económicos y productivos, en la era del globalismo, tiene fundamentos en medios materiales, en objetos que cada vez más se tecnifican y posibilitan la configuración y la expansión de las nuevas formas de producción, de comercio, de relaciones con el mercado de mano de obra. El desarrollo de las nuevas tecnologías de información y de comunicación hizo posible la transmisión de informaciones y la comunicación en tiempo real, concretizando la organización del trabajo de manera transnacional y en red, habiendo compresión espacio/tiempo en las decisiones, tanto en el espacio privado como en lo público.

La nueva división transnacional del trabajo envuelve la redistribución de las empresas, corporaciones y conglomerados por todo el mundo. Al mismo tiempo, forma una cadena mundial de ciudades globales. Internamente, la reestructuración de las empresas busca agilidad y capacidad de innovación, traducidas en la flexibilización de los procesos de trabajo y producción, combinándose "(...) trabajadores de distintas categorías y especialidades, de manera a formarse el trabajador colectivo desterritorializado." (Ianni, *Ibid.* p. 14). La vida y el trabajo en el mundo rural también fueron y están siendo fuertemente alterados en la era del globalismo, en un proceso de creciente urbanización e industrialización, provocando el crecimiento de migraciones de individuos, familias y grupos para los centros urbanos próximos y distantes, nacionales y extranjeros. En ese sentido es que se estaría procesando la disolución del mundo rural, principalmente en países como Brasil.

Mayor intelectualización de las actividades es otra característica del trabajo en el globalismo. Ianni (2004) explica que la actividad humana se volvió fundamental y más intelectual. Las dos características anteriores dan fundamentación para la composición de la tercera característica del trabajo en el globalismo: la flexibilización de los procesos, tanto internamente, en las empresas y servicios, como en las redes nacionales y transnacionales que se formaron.

Como se puede notar, tal caracterización hecha por Ianni (*ibid.*), autor brasileño, coincide con la hecha por autores de otras nacionalidades, como es el caso de Castells (2002).

Las migraciones transnacionales que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX expresan, más allá de los movimientos de fuerza de trabajo en el

mercado mundial, tensiones y luchas envolviendo naciones y nacionalidades, religiones y lenguas, crisis de regímenes políticos y declive de estados nacionales. En este contexto, las migraciones transnacionales provocan reacciones fuertes y agresivas en los países ricos y dominantes contra trabajadores provenientes de los antiguos tercero y segundo mundos (Ianni, 2004).

Hay también, en los países del tercer mundo, reacciones a los inmigrantes de países del tercer mundo, acompañando las imágenes jerárquicas y las disputas fabuladas y alimentadas por los medios de comunicación.

Se coloca aquí la discusión sobre la diversidad en el contexto actual, que toma dimensiones distintas de lo que estaba puesto cuando las relaciones e identidades estaban más calcadas en la idea de nación, de identidad nacional. Diz Ianni (2004):

“La misma mundialización de la cuestión social induce unos y otros a que perciban las dimensiones propiamente globales de su existencia, de sus posibilidades de conciencia. Juntamente con lo que es local, nacional, y regional, se revela lo que es mundial. Los individuos, grupos, clases, movimientos sociales, partidos políticos y corrientes de opinión pública son desafiados a que descubran las dimensiones globales de sus formas de ser, actuar, pensar, sentir e imaginar. Todos son llevados a que perciban algo más allá del horizonte visible, a que capten configuraciones y movimientos de la máquina del mundo.” (p. 22).

En el globalismo, se intensifica, así, la transculturación. En el contacto, se crean tensiones, conflictos, luchas, mutilaciones culturales, pero también nuevos contextos socioculturales, posibilidades de producción material y espiritual. (IANNI, 2004, p. 171). *La transculturación genera procesos de diferenciación, reafirmación de identidades, recuperación de tradiciones, de invención de identidades.* (Ianni, 2004. p 116).

Frente a ese panorama, con Ianni (ibid.) y Habermas (1998) vemos la necesidad de un nuevo universalismo. Habermas (ibid.) es el fundamento de Ianni y vale aquí ser recuperado:

“Pero, ¿qué significa universalismo? Que se relativice la propia forma de existencia, atendiéndose a las pretensiones legítimas de las demás formas de vida; que se reconozcan iguales derechos de los otros, a los extraños, con todas sus idiosincrasias y todo lo que en ellos resulta difícil de entender; que cada uno no excluya y condene todo lo que se desvíe de ella; que los ámbitos de la tolerancia deban tornarse infinitamente mayores de lo que son hoy. Todo esto es lo que significa universalismo moral.” (Habermas, 1998, p. 117).

Frente al multiculturalismo intensificado, como convivio de diferentes en un mismo territorio (Flecha, 1994), en el caso de Brasil, se puede pensar que tanto las naciones indígenas, como los negros africanos que fueron traídos al país en situación de esclavitud, en el origen de las relaciones, no vivieron el contacto con otras culturas por proceso de inmigración (en busca de mejores condiciones de vida), y ni en pie de igualdad (la cultura dominante era la blanca europea, a ser aprendida como 'la cultura'). Con el transcurso de la historia del encuentro, tales culturas fueron vistas y tratadas por las dominantes (europea de diferentes países, después del proceso migratorio) de manera estereotipada y controlada, no estando aún en situación de igualdad. Su permanencia en el transcurso de la historia se debe al intenso movimiento de lucha y de resistencia de sus miembros.

Brasil multicultural es una realidad histórica y en permanente movimiento. Así, hablar al respecto de la diversidad cultural y multiculturalismo como valor positivo, superando el ámbito de la retórica y asumiendo el ámbito de la vida, implica tomar posición, tomar decisiones, actuar para la transformación de las desigualdades que se esconden por detrás de la diversidad. El desafío es garantizar igualdad efectiva de derechos a los diversos grupos y personas.

Autoprotección y derecho son principios que no pueden ser contrapuestos, si queremos construir una globalización desde abajo. Se pone, aquí, la cuestión de la ciudadanía mundial de que hablan Habermas, Ianni y tantos otros teóricos que han buscado elaborar análisis y teorías que nos ayuden a construir un mundo mejor. Y en ese sentido no podríamos dejar de mencionar a Freire (1999), al defender la necesidad de unidad en la diversidad para construcción de un mundo más hermoso.

En fin, la transculturación y el multiculturalismo son realidades y desafíos en el actual contexto. Por eso, es importante transformar el contacto en convivencia, para que se construyan conjuntamente posibilidades de igualdad, aprendizaje mutuo y para que nos eduquemos en la diversidad para la igualdad.

En el caso de la escuela, ella es el espacio de contacto entre diferentes personas y grupos, con una peculiaridad que intensifica posibilidades y conflictos puestos en la sociedad multicultural: es apenas en ella que, en nuestra sociedad, se da el encuentro permanente entre muchas personas, diversas personas, un día después de otro, a lo largo de años, alrededor de objetivos – por lo menos declarados – de constitución de una vida mejor para todos, teniéndose, por tanto, de que se establezcan acuerdos mínimos de convivencia formativa, educativa¹. Esto evidencia el lugar central de la escuela

¹ Estaciones de metro, estadios de fútbol y clubes, por ejemplo, reúnen gran número de personas por momentos, pero que no tienen que convivir y comprometerse entre sí, mismo que en ellos cada persona pueda ir acompañada o esporádicamente establecer algún vínculo. Iglesias, asociaciones, partidos políticos, etc. reúnen personas que a ellos se dirigen porque desean, a ellos se vinculan por elegir propósitos y que en ellos permanecen si quieren y por cuánto tiempo quieran. En Brasil, no es infrecuente escuelas con más de mil estudiantes, repartidos en tres turnos de clases.

en la construcción de una sociedad donde la diversidad sea valor positivo y también evidencia la necesidad de que profesionales de la educación trabajen en colaboración con familiares y comunidad circundante. Diálogo y comunicación, así, son fundamentales.

Junto a los cambios ocurridos en la sociedad y en la cultura en el contexto del globalismo y de la sociedad de la información, se notan todavía otros elementos aún no mencionados.

La crisis de las autoridades tradicionales, el crecimiento de riesgos y opciones, la individualización social, la diversidad de opciones de vida, y la democratización de los sistemas vienen ocurriendo en el actual contexto, tanto en el ámbito familiar como de otras esferas sociales. Autores y autoras de las ciencias sociales indican, por eso, la existencia de un giro dialógico.

La propia producción de conocimiento ha tenido en cuenta ese cambio dialógico. Autores como Beck, Habermas y Flecha, Gómez y Puigvert, por ejemplo, han desarrollado su trabajo teórico a partir del diálogo con personas no especialistas, pero igualmente capaces de comprender su realidad. Tales autores y autoras son ejemplos, en las ciencias sociales, de la construcción de teorías dialógicas que buscan reconocer la fuerza y la importancia de la estructura y del sistema como un todo, como también de la agencia humana como siendo transformadora del mundo.

De acuerdo con Flecha, Gómez y Puigvert (2001) las sociedades actuales representan un contexto simbólico en el cual el diálogo está penetrando las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de casa, y ese ha sido captado por las ciencias sociales a partir de diversos análisis sociológicos. La sociología contemporánea, en la perspectiva de Flecha, Gómez y Puigvert (ibid.), tiene justamente la tarea de describir esas transformaciones dialógicas y las propuestas que contribuyan para fomentarlas o frenarlas, no dejando de considerar las importantes limitaciones que se colocan delante del movimiento dialógico.

La apuesta en una realidad fundamentada en el diálogo puede parecer ingenua y bastante utópica, pero, en la perspectiva de Comunidades de Aprendizaje, nos colocamos junto a las teorías de Habermas, Giddens, Beck, Flecha, Gómez y Puigvert en defensa de la comunicación y del diálogo como ejes de las relaciones sociales en la actual modernidad. Nuestra postura se debe no a una creencia ingenua en la perspectiva dialógica, sino a una creencia en las personas y en la capacidad de cada sujeto de construir y reconstruir las relaciones en las cuales se envuelve y las estructuras alimentadas por esas relaciones.

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje es extender a la escuela la posibilidad de diálogo como orientador de las acciones de los sujetos, vislumbrando una perspectiva de futuro en que valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad sean considerados como valores positivos y que sean más deseados por todos, que el autoritarismo, el poder indiscutible y la

discriminación. Al contrario de lo que algunas teorías pos-modernas² quieren hacernos acreditar, hay una diferencia importante entre unos y otros y las consecuencias por la valorización de una u otra perspectiva en la escuela y en el mundo.

Comunidades de Aprendizaje: constataciones desde el contexto brasileño

En vista del actual contexto y de las necesidades por él generadas, Comunidades de Aprendizaje es una propuesta que nos ayuda a tomar posición en favor de mayor diálogo y mayor democracia en los centros educativos, tanto por medio de gestión más democrática de los centros educativos, como por el establecimiento de prácticas de aprendizaje dialógica.

Participando de manera especial en la construcción de las bases teórico-metodológicas del CREA está el educador Paulo Freire (1997, 1999), con su formulación de la dialogicidad como base para el aprendizaje y la transformación. También la crítica a la racionalidad instrumental, hecha por Habermas (1987), en favor de la asunción de una racionalidad dialógica, pone en cuestión el tipo de funcionamiento que la escuela asume históricamente y, al mismo tiempo, ofrece la alternativa para la transformación.

Respecto de la perspectiva de la racionalidad comunicativa, el conocimiento instrumental que poseen los especialistas que trabajan en el sistema educativo estaría presente como un saber más, que se examina según las pretensiones de validez de los argumentos, para llegar a acuerdos que garanticen el aprendizaje de todos.

En la misma dirección, los argumentos expuestos en el diálogo entre la escuela, familiares y estudiantes acogen argumentos derivados del mundo objetivo, pero también del mundo social y del mundo subjetivo (como intersubjetividad). Su examen, en el diálogo, estaría hecho sobre pretensiones de validez, y no de poder (la posición del especialista, o sea, quien domina un conocimiento especializado no sería definitorio del valor del discurso en sí mismo).

Freire (1997, 1999) se une a esta perspectiva al indicar la palabra como vehículo del diálogo, destacando la indisociabilidad entre la reflexión y la acción, para que la palabra no se torne en expresión vacía (verbalismo o activismo). La palabra verdadera, para él, va a ser la palabra comprometida con la transformación y dicha en la interacción entre las personas, de manera igualitaria.

² Reconocemos que el término pos-modernismo abarca diferentes corrientes, pero en este trabajo nos referimos a autores como Foucault, Baudrillard, Lyotard, Jameson, Derrida y otros que enfatizan la creciente superficialidad en las relaciones sociales y las consecuencias destructivas para la formación de la identidad individual – un diagnóstico crítico fundamentado en el análisis de los efectos desintegradores de la mercantilización de la vida moderna. (Sobrinho, 1997)

Para Freire, la relación dialógica implica un hablar *con*, y no un hablar *por* o hablar *para*, pues no se trata de la conquista de una persona por otra; sino que es una conquista del mundo por los sujetos dialógicos.

En gestión de los centros educativos, en Comunidades de Aprendizaje, se trata de buscar una organización escolar menos jerárquica y más comunicativa, guiada por criterios formativos y no por la determinación cerrada de papeles sociales estáticos. Los conocimientos tácitos y diversificados de profesionales y no profesionales pueden ser fuentes de mejoría en este sentido. Al dialogarse con las familias, miembros de la comunidad local, y alumnado, se reorganiza la escuela a ser más democrática.

En una Comunidad de Aprendizaje, la participación de las familias, de estudiantes y de comunidad circundante es intensificada, fortaleciéndose los colegiados ya existentes (como el consejo de Escuela, por ejemplo) y se amplían su presencia en procesos de reflexión, de planificación y de acción.

La composición de comisiones mixtas, donde se encuentran profesionales de la escuela, estudiantes y sus familiares, bien como voluntariado, permite fuerte involucramiento de los diferentes agentes en busca de realizar los sueños y planos de aquella comunidad educativa, en beneficio del aprendizaje de todos. En reuniones periódicas (semanales, quincenales, o mensuales), establecidas conforme a las necesidades de aquel centro educativo, se analizan las necesidades, las realizaciones de los sueños ya organizados en plano de acción y se evalúan su concretización y andamio, para proyectar nuevas acciones.

Tales comisiones, por medio de la presencia de por lo menos uno de sus miembros, se reúnen todas, por lo menos una vez por mes para poner en análisis el andamio general de aquella Comunidad de Aprendizaje.

Como se puede percibir, se supera el aislamiento vivido por el gestor de la escuela y de su equipo gestor, en la tarea fundamental de planificar y poner en marcha los rumbos del centro educativo. Sabiendo que frecuentemente los profesionales de un centro educativo son personas externas al barrio donde se localiza, siendo por tanto distantes de la realidad que allí se constituye cotidianamente, traer personas de los alrededores y de las familias significa traer elementos de la realidad que escapan a los profesionales, bien como recursos de aquella localidad que siquiera se sabe que existen. Al mismo tiempo, en la diversidad de experiencias, de conocimientos, de perspectivas, los problemas son mejor descritos y entendidos en su complejidad y posibilidad de resolución.

Así ocurre, por ejemplo, en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda de Saint-Martí, en Barcelona.

En cuanto a las coordinaciones, al Consejo y a la Asamblea, Sanches Aroca (1999) explica que ellas tienen periodicidad, composición y funciones establecidas en un acuerdo hecho en las asambleas para esa finalidad, y que están también abiertas a cualquier miembro de la escuela que quiera participar.

La Coordinación Semanal está compuesta por representantes de las asociaciones Heura y Ágora, comisiones de trabajo, personas colaboradoras y colaboradores de jornada completa. Se reúnen semanalmente y cuidan de la vida cotidiana de la escuela, a partir de los principios y decisiones de los ámbitos mayores: avalan actividades, programan otras, discuten necesidades y proyectos del centro, animan a la comisiones de trabajo.

La Coordinación Mensual reúne a las colaboradoras y colaboradores en jornada completa y demás colaboradores, representantes del barrio, asociaciones de personas adultas y asociaciones de mujeres, y comisiones de trabajo, para discutir cuestiones relacionadas con las actividades desarrolladas en la escuela. Cada reunión es organizada por una comisión de personas que se ofrecen libremente para ello, al final del encuentro anterior.

El Consejo de Centro, o Comisión Gestora, se realiza cada mes y medio, e incluye igualmente a las personas colaboradoras, representantes del barrio y del Centro Cívico y de las asociaciones Heura y Ágora, así como a representantes de cada grupo de trabajo.

Es oportuno resaltar cómo la gestión y la información son compartidas en la escuela. Todos los que están en su espacio en tiempo integral atienden a las personas que buscan información. Las demás personas (colaboradoras, participantes y representantes de asociaciones, del Centro Cívico y del barrio) tienen participación en las discusiones y decisiones, y acceso a las informaciones en las propias aulas y en las reuniones semanales, mensuales y anuales, a las que pueden asistir. También hay una cartelera con las informaciones en la entrada de la escuela y un boletín impreso que se entrega mensualmente. La participación es una constante en el trabajo de la escuela y se ve en todos sus ámbitos.

En Brasil, las escuelas que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje se organizan de manera similar, aunque cada una tiene un grado particular de vínculo con la comunidad circundante. Vale comentar que la legislación nacional actual favorece e incentiva la gestión democrática de los centros educativos en el país, aunque no sea obligatorio que la función de gestor de la escuela sea ocupada por profesional electo por la comunidad escolar, u ocupante del cargo según la presentación del plan de trabajo evaluado por instancias competentes. Tales condiciones favorecerían la presencia de profesionales comprometidos con la democratización de la gestión de la escuela, aunque no sea su garantía; pero también favorecen la creación de mecanismos de cobranza de tal compromiso con un proyecto colectivo de escuela, como es el caso de Comunidades de Aprendizaje, lo que favorece, a su vez la democracia. Sin embargo, hay todavía por el territorio nacional gobiernos que hacen del cargo de director/gestor de la escuela cargo indicado por la Secretaría de Educación, cargo de confianza, lo que significa estar comprometido con el gobernante y no necesariamente con la comunidad escolar. En este tipo de caso, cuando gestores de los centros educativos se muestran comprometidos con la comunidad escolar, las formas de presión de

poder central crean fuertes mecanismos limitadores de la vida más democrática en la escuela.

Así, dependiendo del modelo adoptado por el gobierno local, para disposición de cargo de gestor del centro educativo (elección, selección a partir de un plan de trabajo o indicación por el Secretario de Educación), la posibilidad de realizarse la democratización y dialogización de la gestión de la escuela es mayor o menor. Y esto es algo que afecta directamente la mayor o menor posibilidad de democracia en la ciudad y, por consecuencia, en el país. Así, es una de las luchas que todavía hemos enfrentado, para democratización efectiva de la educación brasileña.

En el ámbito del aprendizaje en la escuela, la cooperación entre la escuela, las familias de los estudiantes y el entorno pasa a acontecer también como apoyo a la escolarización de sus niños y jóvenes – y esto se debe construir como un proyecto conjunto -, pero, al mismo tiempo, como disposición de la escuela de potencializar el aprendizaje de los niños y jóvenes y promover procesos de formación para los familiares y para los demás agentes del entorno.

Los cambios en el ámbito pedagógico, en una Comunidad de Aprendizaje, ocurren como fruto de la rica diversidad de formaciones y experiencias, que siempre caracterizan a las escuelas. Los cambios en el ámbito de las relaciones e interacciones entre todas las partes se pautan en principios compartidos: los de aprendizaje dialógico.

El concepto de aprendizaje dialógico, elaborado por el CREA, es compuesto por los principios que se articulan en las formulaciones teóricas para permitir describir lo que, en la práctica se da como una unidad. Estos principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias (Flecha, 1997 y Braga, Gabassa y Mello, 2010).

El diálogo igualitario supone que las palabras y proposiciones de cada participante serán consideradas por sus argumentos y no por las posiciones que ocupan (edad, profesión, sexo, clase social, grado de escolaridad, etc.). Esto significa que el poder está en la argumentación, entendida como presentación de razones con pretensiones de validez.

Para que el aprendizaje dialógico se establezca tienen que utilizarse las habilidades comunicativas en los entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad, participando de manera crítica y reflexiva en la sociedad. Así, otro concepto surge: el de la inteligencia cultural.

Al compartir diferentes puntos de vista y maneras de analizar y resolver las situaciones, por medio del diálogo guiado por la validez de los argumentos, necesariamente se establece un proceso de cambio con dos orientaciones comunicativas: una transformación interna, en cada participante, y la transformación externa buscada en beneficio de todos.

En este proceso de transformación, el acceso al conocimiento instrumental es una necesidad para la vida en la sociedad de la información y

la transformación del entorno. Se habla, entonces, de la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico.

Ante las múltiples posibilidades de elección de cómo vivir es difícil tener un proyecto único para todos los colectivos o personas, por lo que es igualmente difícil para la escuela saber qué valores afirmar. Así se torna fundamental, proponer, por medio del aprendizaje dialógico, la creación de sentido para las personas y para el grupo, en el marco del diálogo igualitario para que cada persona pueda examinar las posibilidades, reflexionar críticamente sobre ellas y hacer sus elecciones.

La solidaridad se transforma, en consecuencia, en un elemento de aprendizaje dialógico, desde la interacción persona-persona, como de las personas y su solidaridad hacia los grupos en situación de exclusión social.

Por medio del aprendizaje dialógico, cada persona va construyendo nuevas comprensiones sobre la vida y el mundo, reflexionando sobre su cultura y sobre las demás, puede escoger con mayor libertad su manera de vivir y de relacionarse. Es así también como, desarrollando el sentido de que este proceso ocurre con otras personas, se promueve el respeto a los diferentes modos de vida, o sea, a la igualdad de las diferencias.

En una Comunidad de Aprendizaje, tales principios son la base de la gestión del centro educativo, bien como de las prácticas de aprendizaje. Lo que se refiere a las prácticas de aprendizaje, la organización más comunicativa de las aulas se da con la entrada de familiares y voluntariado para diversificar e intensificar las interacciones en el proceso de aprender. Tal proceso se da por medio de grupos interactivos, de tertulias literarias dialógicas, tertulias dialógicas musicales, tertulias dialógicas de artes plásticas, y tantas otras formas interactivas diversificadas que aquella comunidad escolar va creando con fundamentación en los principios del aprendizaje dialógico.

Lo importante, en una Comunidad de Aprendizaje, es que las prácticas de aprendizaje no sean segregadoras o justificadoras de desigualdad en los niveles de aprendizaje. Lo importante es la apuesta en el máximo aprendizaje de todos, por medio de la diversificación y de la intensificación de interacciones.

Por ese motivo, el centro educativo debe ser entendido, todo ello, como espacio de intensificación del aprendizaje. La biblioteca gana cuando entra el voluntariado para dejarla abierta el máximo de tiempo, promoviendo interacción en las lecturas, en la realización de tareas, en la búsqueda de conocimiento: biblioteca tutorada. La informática gana cuando el voluntariado promueve encuentros entre familiares, niños y agentes del entorno para la exploración de las fuentes de acceso a información, aprendiendo a seleccionar y evaluar las informaciones de acuerdo con su calidad.

En esta perspectiva, en una Comunidad de Aprendizaje, el centro educativo promueve espacios de aprendizaje instrumental no apenas para sus estudiantes, sino también para los familiares de los estudiantes y para las personas del entorno. Cuanto más motivados estén los agentes educativos que

rodean a los niños y a los jóvenes – y sus familiares y adultos que los rodean -, todos aprenderán más (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010).

En Brasil, los centros educativos que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje se dedican intensamente a las prácticas dialógicas de aprendizaje, vía grupos interactivos, biblioteca tutorada, tertulias dialógicas (literarias, musicales y de artes plásticas). Sin embargo, en el ámbito de la formación de familiares, la política local de gestión (relacionada con la forma de proporcionar los cargos directivos en las escuelas, arriba mencionados) interfiere directamente: cuanto más amplia es la visión de los gobiernos locales de efectiva democracia en la gestión de los centros educativos, mayor el investimento de las escuelas en la formación de familiares y de su participación en la vida de la Comunidad de Aprendizaje. Cuanto al uso de la informática, los centros educativos están en la dependencia de la instalación de las redes en su barrio, o no. Luchas que profesorado y comunidad circundante están enfrentando bravamente (Mello, 2009).

Concluyendo la argumentación

A partir de lo expuesto en el texto, concluimos nuestra argumentación afirmando que, en Brasil, no podemos hablar linealmente sobre las condiciones de total desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje como alternativa metódica de democratización de la educación. El país, nacionalmente, ha caminado para esto, pero ni todos los estados de la federación, o las municipalidades, disfrutan igualmente de estas posibilidades. Dependiendo del gobierno de cada localidad, hay más aspectos transformadores o más obstáculos a vencer.

Sin embargo, sea en contexto local más favorable, sea en contexto local menos favorable, la propuesta teórico-metodológica de Comunidades de Aprendizaje viene mostrando su potencialidad. Los centros que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje no quieren volver atrás; quieren cada vez más realizar transformaciones, y para esto están trabajando y luchando.

De nuestra parte, entendemos que esta nuestra lucha hace parte de la lucha por el fortalecimiento de la democracia en Brasil, en las Américas y en el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Braga, Fabiana; Gabassa, Vanessa y Mello, Roseli (2010). *Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos: EDUFSCar.
- Castells, Manuel (2002). *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra (p.o. 1997).
- Elboj, Carmen; Puigdellívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, Ramón (1994). "Las Nuevas desigualdades Educativas". En Flecha y otros (p.55-82). *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Editora Paidós.
- Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Puigvert, Lidia (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (p.o. 1995).
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (p.o. 1992).
- Gómez, Aitor; Mello, Roseli; Santa Cruz, Ignacio y Sordé, Teresa (2010). "De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos" (p. 113-126). En Díez, Javier y Flecha, Ramón (coord.). *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1).
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de La acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, (p.o.1982).
- Habermas, Jürgen (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos, (p.o.1989).
- Ianni, Octavio (2004). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (p.o. 1996).
- Mello, Roseli R (2002). *Comunidades de Aprendizagem: Contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Deigualdades (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.
- Mello, Roseli R. (2009). "Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje" (171-181). García, Carme (org.). *Diálogo y aprendizaje*. Cultura y Educación, 21(2).

- Sánchez, Montse (1999). *La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream*. Harvard Educational Review, vol. 69 nº 3 fall.
- Sobrinho, Lemuel (1997). *O pós-modernismo e as ciências sociais: anotações sobre o atual estado da discussão*. Revista Impulso/ Piracicaba, nº 29. Vol.12, 1997. Disponível em <http://www.unimep.br> (consulta feita no dia 02 de fevereiro de 2011).
- VALLS, Rosa (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una Práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.
